



A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade

Issues of validity and reliability in qualitative research

Clara Pereira Coutinho
ccoutinho@iep.uminho.pt

Resumo: Este artigo tem como objectivo principal sensibilizar a comunidade de investigadores na área das Ciências da Educação para a necessidade da adopção de critérios específicos para a aferição da qualidade científica dos estudos de natureza interpretativa. Nesse sentido, definidos os conceitos básicos, equacionaremos a perspectiva de diferentes autores relativamente à polémica questão da necessidade (ou não) de se aferirem *standards* de rigor para a avaliação da qualidade científica de estudos qualitativos, posição que defendemos incondicionalmente. Por último, serão apresentadas “estratégias de verificação” que, se adoptadas pelo investigador no decurso de uma pesquisa qualitativa, podem ajudar a garantir a credibilidade dos resultados obtidos e a qualidade científica do estudo realizado.

Palavras-chave: investigação, educação, qualitativo, credibilidade, transferibilidade, confiabilidade.

Abstract: This paper discusses issues related to the importance, for educational researchers, of establishing standards of quality in educational research projects. It begins by presenting basic concepts related to the quality of scientific research in social sciences, in order to defend the importance of the establishment of standards both for quantitative and qualitative research projects in educational settings. Finally it discusses some strategies to be pursued during the qualitative research process in order to guarantee the credibility of research findings of interpretative studies in particular and the quality of educational research findings in general.

Key words: research, education, qualitative, credibility, transferability, reliability.

Introdução

É fundamental que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, porque, tal como refe-

rem Morse *et al.* (2002, p. 2), sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade”.

David Silverman (1997) resume em duas questões muito simples o que consideramos ser a essência da temática que nos propomos analisar

neste artigo: (i) “Have the researchers demonstrated successfully why we should believe them?” e (ii) “Does the research problem tackled have theoretical and/or practical significance?” (Silverman, 1997, p. 25). Dito de outro modo: “How can we be sure that an ‘earthy’, ‘undenia-

ble', 'serendipitous' finding is not, in fact, wrong?" (Miles, 1979, p. 590).

De facto, assistimos a que na prática da pesquisa educativa a questão do rigor científico apenas parece preocupar os investigadores que utilizam metodologias quantitativas passando à margem na grande maioria dos estudos qualitativos realizados no âmbito das Ciências da Educação, muito em particular no nosso país. Consideramos que essa situação não deve continuar e que a preocupação pelo rigor científico deve ser central também para quem investiga no âmbito do paradigma interpretativo.

De facto, a questão do rigor e da qualidade científica da investigação qualitativa está envolvida numa polémica acesa que se arrasta desde inícios da década de 1980 e que vem apaixonando a comunidade de investigadores em Ciências da Educação desde então. O cerne da polémica pode sintetizar-se da seguinte forma: temos, por um lado, a posição dos que consideram que a natureza intrínseca da investigação qualitativa não precisa de se preocupar com os critérios de cientificidade adoptados pelo modelo de pesquisa quantitativo, de forte cariz positivista e normativo que apenas faz sentido no âmbito da investigação realizada nas Ciências Naturais e Exactas.

Numa posição intermédia, menos ortodoxa, temos a linha dos que defendem que a pesquisa qualitativa se deve pautar por critérios de qualidade científica sim, mas em termos totalmente distintos dos padrões positivistas clássicos assumidos pela investigação quantitativa.

Por último, temos a posição menos conhecida, porque mais recente e menos divulgada na literatura, dos que consideram que os conceitos abstractos de validade e fiabilidade típicos da pesquisa quantitativa deveriam ser aplicados também para a aferição da qualidade da investigação qualitativa, já que, consideram,

a utilização de uma terminologia diversa acaba por ser prejudicial levando a que os métodos qualitativos sejam vistos como inválidos e não fiáveis, o que explica a má reputação que impera em torno da investigação qualitativa e que se estendeu até aos nossos dias.

Antecedentes

Taylor e Bogdan (1992) consideram que, nas ciências sociais, têm prevalecido duas perspectivas teóricas principais: a positivista que procura conhecer os factos e causas dos fenómenos sociais independentemente dos estados subjectivos dos sujeitos e a fenomenologia que procura compreender os fenómenos sociais desde o ponto de vista ou perspectiva dos próprios autores. Outros autores, caso de Bravo e Eisman (1998) ou Carr e Kemmis (1988) entre muitos outros, incluem ainda uma terceira opção denominada crítica ou sociocrítica.

A problemática coloca-se, do ponto de vista histórico, e de acordo com vários autores, na disjuntiva de saber se as ciências sociais podem ou não adoptar a metodologia das chamadas ciências naturais e utilizá-la para investigar o mundo social e humano. O grupo identificado como *positivista* (inspirado em representantes como Augusto Comte, Stuart Mill ou Durkheim, defende que sim e desenvolvem todo o processo de pesquisa com base nesse pressuposto.

Por seu lado, o grupo que se costuma denominar de *idealista* (representado por Dilthey, Rickert e Weber entre muitos outros) desenvolveu uma filosofia própria inspirada na tradição kantiana. Os defensores desta posição consideram que, na investigação em ciências sociais e humanas, é impossível separar o pensamento das emoções, que a subjectividade e os valores são válidos e que devem reflectir-se na forma como abordamos

a pesquisa nesses domínios: a complexidade do mundo social apresenta permanentes mudanças e é impossível estabelecer leis semelhantes às das Ciências Naturais.

Estas duas posturas epistemológicas sustentam concepções distintas acerca da natureza do conhecimento e da realidade e são o suporte conceptual para a batalha que vem opondo os méritos relativos dos dois paradigmas divergentes o *quantitativo*, também chamado de *tradicional, positivista, racionalista, empírico-analítico* ou *empiricista* (Latorre *et al.*, 1996; Usher, 1996; Mertens, 1998; Shaw, 1999) e o *qualitativo* também designado na literatura por *hermenêutico, interpretativo* ou *naturalista* (Denzin e Lincoln, 2000; Creswell, 1998; Crotty, 1998; Shaw, 1999).

Para os defensores do paradigma quantitativo:

- A realidade a investigar é objectiva na medida em que existe independente do sujeito; os acontecimentos ocorrem de forma organizada sendo possível descobrir as leis que os regem para os prever e controlar;
- Há uma clara distinção entre o investigador subjectivo e o mundo exterior objectivo;
- A validade do conhecimento depende da forma como se procede à observação; diferentes observadores perante os mesmos dados devem chegar às mesmas conclusões – a replicação é garante da objectividade;
- O mundo social é semelhante ao mundo físico; o objectivo da ciência é descobrir a realidade, pelo que tanto as ciências naturais como as sociais devem partilhar uma mesma lógica de racionalidade e uma metodologia comum;
- Desde que os processos metodológicos tenham sido correctamente aplicados, não há por que duvidar da validade e fiabilidade da informação obtida.

Estamos perante um paradigma de investigação que enfatiza o determinis-

mo (há uma verdade que pode ser descoberta), a racionalidade (não podem existir explicações contraditórias), a impessoalidade (os dados obtidos devem ser objectivos, independentes do observador e do contexto) e ainda a previsão (o fim último da pesquisa é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenómenos).

A posição do paradigma qualitativo adopta, do ponto de vista ontológico, uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas –, inspira-se numa epistemologia subjectivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adopção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e do pós-positivismo. De uma forma sintética, pode afirmar-se que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “[...] saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre *et al.*, 1996, p. 42), tentando “[...] compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11).

Estas diferenças a nível ontológico (natureza da realidade) e epistemológico (relação do investigador com o objecto ou sujeito de estudo) originaram duas posturas metodológicas distintas entendidas como decisões que o investigador pode tomar relativamente às diferentes etapas de realização da sua pesquisa. A postura quantitativa desenvolve a chamada metodologia hipotético-dedutiva segundo a qual a explicação causal e a previsão se regem por uma lógica dedutiva: a pesquisa está referenciada a uma teoria que fundamenta e justifica as tentativas de explicação para os fenómenos em análise (as hipóteses de in-

vestigação); o passo seguinte é recolher dados e testar a hipótese que será aceite ou rejeitada.

A outra postura metodológica defende uma lógica indutiva no processo da investigação; os dados são recolhidos não em função de uma hipótese predefinida que há que pôr à prova, mas com o objectivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que fundamentem generalizações que serão cada vez mais amplas. A abordagem dedutiva exige decisão prévia do investigador sobre aquilo que serão os resultados esperados na investigação. Na abordagem indutiva nada é definido *a priori*: presume-se que o conhecimento profundo de um fenómeno e dos seus resultados só podem ser obtidos com “insights” sobre as experiências pessoais dos intervenientes/participantes (Usher, 1996; Latorre *et al.*, 1996; Myers, 1997).

Como seria de esperar, a estas duas abordagens correspondem diferentes métodos de recolha de informação: o investigador quantitativo necessita de instrumentos estruturados (como questionários ou entrevistas estruturadas) com categorias estandardizadas que permitam encaixar as respostas individuais. O investigador qualitativo ausculta as opiniões individuais (entrevista não estruturada ou livre, observação participante ou não participante) sem se preocupar em categorizar as respostas de antemão; pressupõe ser fundamental atender às características individuais dos intervenientes num programa/intervenção, porque é da forma como estes se empenham que tudo depende.

Estas diferenças a nível epistemológico e metodológico vão-se reflectir naturalmente na forma de equacionar a questão da qualidade científica dos resultados obtidos na investigação e daí a polémica de que falámos anteriormente e dos distintos posicionamentos relativamente a aferir os critérios de qualidade a consi-

derar nos estudos qualitativos.

A questão da qualidade científica

A posição purista: incompatibilidade entre paradigmas

A posição “purista” (Rossman e Wilson, 1985) ou “monoteísta” (Leconte, 1990) tem sido defendida por diversos autores que consideram que as diferenças a nível epistemológico e ontológico entre as duas perspectivas teóricas impediriam qualquer possibilidade de *mistura* ao nível dos métodos e técnicas de pesquisa empírica. Gorman e Clayton (1997), sem quererem assumir de forma explícita uma posição a favor da “pureza paradigmática”, consideram que os pressupostos básicos das duas posturas epistemológicas são duas formas de ver o mundo tão diametralmente opostas (a quantitativa assume a objectividade real dos factos sociais, e a qualitativa a construção social da realidade) que não é possível superar as barreiras que os separam ao nível dos métodos e técnicas de investigação (Wolcott, 1990; Denzin e Lincoln, 2000).

Consideram que, num estudo qualitativo, uma correcta aplicação de métodos e técnicas de investigação (ferramentas metodológicas) não tem necessariamente de garantir a objectividade na busca do conhecimento/informação; acreditam que há diferenças fundamentais entre os fenómenos naturais e os sociais e que os métodos preconizados pelo paradigma positivista se revelam inadequados para o estudo destes últimos, não fazendo sentido que os critérios para aferição da qualidade científica dos resultados obtidos na pesquisa interpretativa possam ser os mesmos que os adoptados pela pesquisa quantitativa. Como podem os métodos próprios das

ciências naturais elucidar-nos dos significados das acções humanas se esses significados não são “mensuráveis”, ou seja, susceptíveis de uma observação rigorosa como pretendem os positivistas? Pode o comportamento das pessoas ser regulado por leis gerais e causais susceptíveis de serem generalizáveis? Para que insistir “[...] nessa obsessão constante pela santíssima trindade da validade, fiabilidade e generalização?” (Janesick, 1994, p. 215).

Nesse sentido, os adeptos desta posição não mostraram qualquer preocupação em justificar e garantir o rigor na pesquisa qualitativa, argumentando mesmo que a validade e a fiabilidade seriam conceitos que faziam sentido na lógica do paradigma quantitativo, mas nenhum sentido na pesquisa de cariz interpretativo (Rossmann e Wilson, 1985; Lecompte, 1990; Altheide e Johnson, 1998; Leininger, 1994; Janesick, 1994).

Muito embora esta posição reunisse o apoio de muitos investigadores que desenvolviam pesquisas sob a égide do paradigma interpretativo, a verdade é que a radicalidade desta posição não advogou a favor do mérito científico dos estudos qualitativos, que se viram relegados para segundo plano na atribuição de verbas ou em concursos face a outros estudos desenvolvidos segundo os *standards* de qualidade reconhecidos pela comunidade científica das Ciências da Educação.

Surge então, na comunidade de investigadores qualitativos, um movimento encimado por uma série de autores, caso de Egon Guba e Yvonna Lincoln, que defendem a necessidade da adopção de critérios de rigor para a investigação desenvolvida sob a égide do paradigma interpretativo/construtivista.

8

A posição de Guba e Lincoln

Embora considerando que, nos

estudos naturalistas, a natureza *qualitativa* dos dados leva a que a questão da qualidade informativa dos dados se tenha de colocar em termos distintos dos preconizados no quadro da investigação quantitativa, Lincoln (1995) defende que isso não equivale a dizer que a questão do rigor científico não tenha de ser colocada e debatida; mais ainda, se os critérios de rigor tradicionais não se adequam ao paradigma interpretativo, há que desenvolver critérios apropriados que demonstrem a qualidade científica dos estudos desenvolvidos sob a sua égide (Guba 1981; Guba e Lincoln, 1988, 1994). O cerne da questão coloca-se da seguinte forma: como é que o investigador prova que se podem acreditar, confiar e aplicar os resultados obtidos numa pesquisa que é relativista, subjectiva, interpretativa?

Na perspectiva dos autores, todo o processo de pesquisa precisa de ter *valor próprio* (truth value), *aplicabilidade* (applicability), *consistência* (consistency) e *neutralidade* (neutrality) por forma a ter valor científico e isto independentemente de se admitir que a natureza do conhecimento dentro do paradigma racionalista ou quantitativo seja diferente do conhecimento obtido na pesquisa dentro do paradigma interpretativo (Guba, 1981; Guba e Lincoln, 1988). No entanto, argumentam, se cada paradigma exige critérios específicos para alcançar o *rigor* (termo usado pelo paradigma quantitativo) ou a *trustworthiness* (confiabilidade), termo paralelo que propõem para o paradigma qualitativo e que, segundo os autores, nos dá como que uma medida do quanto podemos confiar/acreditar nos resultados obtidos na pesquisa interpretativa. Assim, enquanto para quem investiga dentro do paradigma quantitativo o rigor se atinge buscando a validade interna e externa, a fiabilidade e a objectividade, propõem os autores que para o paradigma qualitativo os critérios

sejam a *credibilidade* (credibility, ou seja a capacidade dos participantes confirmarem os dados), a *transferibilidade* (transferability, ou seja, a capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), a *consistência* (dependability, ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e a *aplicabilidade ou confirmabilidade* (confirmability, ou seja a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador) (Lincoln e Guba, 1991).

Propõem inclusivamente estratégias específicas para se atingir tais requisitos, como sejam os *negative cases analysis* (casos negativos), a *triangulation* (triangulação), o *peer debriefing* (a revisão por pares), um *prolonged engagement* (envolvimento prolongado), uma *persistent observation* (observação persistente), os *audit trails* (auditorias) e o *member checking* (revisão pelos participantes). Analisemos mais de perto estes conceitos.

Credibilidade

A credibilidade é o termo paralelo ao de “validade interna” de um estudo quantitativo e diz respeito ao quanto as construções/reconstruções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa.

Obtém-se a credibilidade “submetendo (os resultados) à aprovação dos construtores das múltiplas realidades em estudo” (Lincoln e Guba, 1991, p. 296) e pode operacionalizar-se de diversas formas. Uma delas é o chamado *prolonged engagement*, conceito definido por Lincoln e Guba (1991) da seguinte forma: “um investimento no tempo que se considere necessário para atingir os objectivos da pesquisa; aprender a cultura (dos participantes); testar informação contraditória introduzida por distorções tanto do

investigador como dos participantes; criar confiança (nos participantes)” (Lincoln e Guba, 1991, p. 301).

Outro processo é o *peer debriefing*, que traduzimos por *revisão por pares*, que consiste em “permitir que um par (um colega) que seja um profissional fora do contexto mas que tenha conhecimento geral da problemática e do processo de pesquisa, analise os dados, teste as hipóteses de trabalho e sobretudo escute as ideias e preocupações do investigador” (Erlandson *et al.*, 1993, p. 140).

Outro processo ainda é o que se costuma designar por *member checks*, que traduzimos por *revisão pelos participantes*, que consiste em devolver aos participantes do estudo os resultados da análise feita pelo investigador às informações que lhe forneceram (em entrevistas, observações directas/indirectas), para que estes possam verificar/confirmar se as interpretações do investigador reflectem de facto as suas experiências/ideias/sentimentos.

Transferibilidade e descrições compactas (thick descriptions)

A *transferibilidade* refere a possibilidade de que os resultados obtidos num determinado contexto por numa pesquisa qualitativa possam ser aplicados noutra contexto. Trata-se do conceito equivalente ou paralelo ao de generalização (ou validade externa) da metodologia quantitativa experimental, mas que, na perspectiva de Firestone (1990), deve ser encarada em termos totalmente distintos na pesquisa interpretativa.

De facto, na opinião do referido autor, podemos considerar três graus ou níveis na generalização dos resultados de um estudo empírico: a generalização da amostra para a população, a generalização analítica ou relacionada à teoria e a transferência caso a caso. A generalização nos planos

qualitativos é do segundo tipo, ou seja, analítica, relacionada à teoria ou, como referem Stake (1994, 1995) ou Flick (1998), é uma generalização teórica que contrapõem à generalização científica da investigação experimental clássica. É por isso mesmo que, na gíria da investigação qualitativa, são preferidas as expressões transferibilidade (Lincoln e Guba, 1991; Mertens, 1998; Flick, 1998) ou, ainda, generalização naturalística (Stake, 1995).

No entanto a transferibilidade deve ser preocupação central do investigador qualitativo, já que, como referem Lincoln e Guba (1991, p. 298):

Se houver transferibilidade, o fardo da prova fica menos em cima do investigador original do que na pessoa que procura aplicar os resultados do estudo noutra contexto. O investigador original não conhece o ambiente para o qual se vai proceder à transferibilidade, mas quem o faz sabe... A responsabilidade do investigador original termina no momento em fornece um conjunto de dados descritivos capazes de permitirem que juízos de semelhança sejam possíveis.

Fornecer dados descritivos suficientes é o que se costuma designar por “thick description” (Stake, 1995, p. 39), ou seja, a descrição dos dados deve ser “densa”, “compacta” no sentido de ser capaz de representar a diversidade das perspectivas dos participantes e a forma como estas conduziram a uma interpretação que teve em conta tanto as variações como as redundâncias em diferentes contextos/condições (Coutinho e Chaves, 2002; Oka e Shaw, 2000).

Triangulação e casos negativos

Para Ramos (2005), as perspectivas pós-modernas sugerem que a objectividade de determinada realidade nunca pode ser alcançada: tal como as várias leituras de um texto

podem conduzir a diferentes interpretações, sem nenhuma versão assumir uma interpretação privilegiada, nos actuais paradigmas salienta-se a ideia de que a investigação pode ser reveladora das múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo. É neste contexto que emerge o conceito de triangulação entendido como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados susceptíveis de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin e Lincoln, 2000, p. 5).

A *triangulação* consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. A ideia básica é a de que, se dois pontos de vista ou dois conjuntos de dados parecem contradizer-se um ao outro, então a diferença pode ser usada como forma de reflexão que implique uma repetição da análise dos dados que ajude a encontrar uma explicação/justificação para as diferenças. Flick (1998, p. 229) propõe os seguintes “protocolos de triangulação” (*triangulation protocols*):

- triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;
- triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detectar desvios derivados da influência do factor “investigador”;
- triangulação da teoria, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes;
- triangulação metodológica, em que, para aumentar a confiança nas suas interpretações, o investigador faz novas observações di-

rectas com base em registos antigos, ou múltiplas combinações metodológicas (aplicação de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada, observação directa e indirecta, observação indirecta e entrevista, etc.).

Na prática da pesquisa empírica, a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido estrito de confrontar uma teoria, um conjunto de dados ou uma abordagem com uma proposta “rival”, mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza. De facto, mesmo que dois pontos de vista pareçam contradizer-se um ao outro, as diferenças podem ser usadas como forma de voltar a “olhar para os dados” e tentar encontrar uma explicação que resolva as diferenças. Este é, de facto, um processo comum em etnografia, quando o investigador compara o que as pessoas dizem com aquilo que elas fazem na prática. Se existirem diferenças, então há que ir mais fundo e procurar uma explicação válida para o novo facto agora revelado.

Na mesma linha da triangulação e também no sentido de explicar diferenças nos resultados provenientes de diferentes fontes de dados é boa prática na pesquisa qualitativa a busca constante do que se costuma designar por *negative cases* ou casos negativos. Trata-se de casos, contextos, acontecimentos que não se alinham com os resultados ou mesmo que contradizem as explicações do investigador. Os casos negativos correspondem aos outliers da investigação quantitativa e dizem respeito a contradições ou casos, que, por diferentes do comum podem ser particularmente importantes para mostrar mais acerca do fenómeno em causa. Na pesquisa quantitativa, a ocorrência de um caso negativo pode ser o suficiente para que toda uma teoria seja rejeitada, mas tal não é o caso na pesquisa qualitativa: a resposta

do investigador a um caso negativo implica um voltar a reexaminar os dados para tentar perceber porque razão aquele caso aconteceu de forma tão atípica. O resultado mais comum é uma modificação das ideias e pressupostos (Seale, 2000) e, muitas vezes, uma interpretação/compreensão muito mais rica e profunda dos fenómenos em estudo.

Consistência, confirmabilidade e auditoria

A *dependability* que traduzimos por *consistência* é o equivalente qualitativo para o conceito de fiabilidade da investigação quantitativa, ou seja, a capacidade de replicar o estudo, o que é possível se os instrumentos de pesquisa forem “neutros”, ou seja, aplicados de novo produzem os mesmos resultados (Denscombe, 2001). Na pesquisa qualitativa este tipo de replicabilidade é impossível de conseguir fruto da flexibilidade do desenho, da constante interacção entre investigador e participantes que levam a que os resultados sejam “irrepetíveis”. Daí que, nos estudos qualitativos a questão da fiabilidade possa ser traduzida da seguinte forma: “Se outra pessoa fizesse o mesmo estudo, obteria os mesmos resultados e chegaria às mesmas conclusões a que chegou o investigador?”

Por seu lado, a *confirmabilidade* é o paralelo da *objectividade* na pesquisa quantitativa e visa certificar se o investigador “[...] tenta estudar objectivamente os conteúdos subjectivos dos sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 188), se “[...] está envolvido na actividade como um insider mas é capaz de reflectir sobre ela como um outsider” (Eisenhart *in* Ponte, 1994, p. 9), em suma, averiguar até que ponto o investigador se esforça “[...] por ver a realidade através dos olhos dos sujeitos envolvidos” (Vieira, 1999, p. 94). De certa forma, trata-se também de equacionar a legiti-

midade para se inferir dos dados, ou seja, verificar até que ponto “[...] as interpretações que o investigador faz não são fragmentos da sua imaginação” (Mertens, 1998, p. 184).

Apesar da *consistência* e da *confirmabilidade* corresponderem a noções distintas na pesquisa quantitativa, são conseguidas pelas mesmas técnicas na pesquisa qualitativa, dando os autores particular ênfase ao chamado processo de *auditoria* (*audit trail* ou *auditing*). Para Schwandt (1997, p. 6), a auditoria pode ser definida como “o processo pelo qual uma terceira parte examina sistematicamente o processo de pesquisa conduzida pelo investigador”. O *audit trail* inclui todos os registos do investigador, como sejam cassetes áudio e vídeo, transcrições de entrevistas, guiões de entrevistas e questionários, listas de categorias e hipóteses que o investigador usou durante o processo de análise dos dados, notas de campo, diários, etc.; na perspectiva de Lincoln e Guba (1991), o *audit trail* deve ser dirigido ao leitor externo e deve permitir que este seja capaz de seguir o pensamento do investigador, as decisões chave que tomou, a forma como recolheu e trabalhou os dados, bem como as conclusões a que chegou.

Embora, para alguns autores, o processo de reanálise que implica uma auditoria possa colocar questões éticas (Miles e Huberman, 1994), trata-se de uma prática que deve constituir preocupação do investigador qualitativo porque, ao fazê-lo, abre a pesquisa a outros investigadores que assim podem verificar se o estudo foi conduzido de forma sistemática e coerente, tornando-o mais consistente e possível de reaplicar a outros contextos/situações (Oka e Shaw, 2000).

No sentido de abrir a outros investigadores o processo da pesquisa qualitativa, é também boa prática assegurar que todo o processo de

pesquisa possa ser alvo de uma auditoria por um avaliador externo (*auditability*). Por outras palavras, que seja possível reproduzir os passos conducentes a uma dada interpretação ou teoria que permita verificar que nenhuma alternativa foi excluída e que nenhum desvio influenciou a interpretação do investigador e consequentemente os resultados. Normalmente isto implica o registo da informação do que se fez com os dados e a forma como se deu a génese das interpretações para que possam ser entendidas por um auditor externo. Um tal *audit trail* permite traçar todo o processo da pesquisa de modo a que outro investigador/auditor externo seja capaz de seguir o pensamento do investigador e entender a forma como trabalhou os dados e tirou as conclusões a partir deles.

A necessidade de uma unificação terminológica

Muitos outros autores ou seguiram a proposta intermédia de Guba e Lincoln (por exemplo, Sandelowski, 1986) ou então, partindo de uma mesma lógica conceptual pós-positivista (Pickard e Dixon, 2004), sugeriram termos afins para a aferição da qualidade de estudos qualitativos (Whitemore *et al.*, 2001).

Como resultado assistiu-se a um proliferar de termos e critérios que, na opinião de Morse *et al.* (2002), contribuíram para que a questão do rigor dos métodos qualitativos fosse posta em causa. De facto, e na perspectiva dos autores, uma tal multiplicidade terminológica não veio abonar a favor da cientificidade dos métodos qualitativos, antes seria a prova fundamentada da invalidade e não fiabilidade desses métodos, posição essa que prevalece ainda na perspectiva de muitos investigadores em educação nos nossos dias.

Na perspectiva de Morse *et al.* (2002), a falta de clareza terminológica

teria conduzido à necessidade de se definir, nos anos 80, um conjunto de *standards* para a avaliação da qualidade dos estudos qualitativos (Creswell, 1998; Frankel, 1999; Thorne, 1997). A criação desses referenciais permitiu o estabelecimento de um padrão mínimo/máximo para a aferição da qualidade científica dos estudos qualitativos que permitiu, por um lado, que os investigadores no terreno pautassem os seus estudos reais em função do padrão ideal contido nos referenciais e, por outro, que auditores/avaliadores externos os utilizassem como critérios de avaliação para a concessão de bolsas e submissão a conferências e revistas científicas.

No entanto, a utilização de *standards* numa fase posterior à condução do estudo (post hoc evaluation) pode servir para os fins acima referidos, ou seja, para o estabelecimento de um juízo de valor relativo ao produto final, mas, na perspectiva de Morse *et al.* (2002), pouco valor têm para o investigador que já terminou a pesquisa e não pode voltar atrás.

Nesse sentido, nos últimos anos, vem-se registando uma preocupação crescente no sentido de que os processos conducentes a assegurar a validade e fiabilidade dos métodos qualitativos não se limitem apenas a preparar o estudo para uma avaliação feita a posteriori por auditores externos que analisam o produto final, mas antes se processem de uma forma autónoma e activa durante todo o processo da pesquisa em si, desde a fase de planeamento e desenvolvimento do projecto à escrita dos resultados obtidos. A solução passaria, na perspectiva de Morse *et al.* (2002), pela adopção das chamadas *estratégias de verificação* que permitiriam a tão desejada unificação terminológica em torno dos conceitos abstractos e unívocos de validade e fiabilidade aplicáveis a todos os métodos da investigação educativa, sejam eles de cariz quan-

titativo ou qualitativo.

A natureza da verificação na pesquisa qualitativa

A verificação é o processo de testar, confirmar, assegurar. Na pesquisa qualitativa, a verificação refere os mecanismos usados durante o processo da pesquisa para, de forma gradual e progressiva, assegurar a fiabilidade e validade e, assim, o rigor da pesquisa desenvolvida. Estes mecanismos são levados a cabo em cada passo do estudo de forma a assegurar um produto final sólido (Creswell, 1998), ao permitirem a identificação e consequente correcção de erros antes que estes possam surgir e subverter a análise. O objectivo é conseguir do investigador uma atitude autocorrectora. Como a pesquisa qualitativa é iterativa e não linear, o bom investigador qualitativo anda para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento para assegurar congruência entre a formulação da questão de investigação, a revisão de literatura, a amostragem, e ainda a recolha e análise de dados. Os dados recolhidos são sistematicamente verificados, o foco mantido e o ajustamento dos dados ao marco conceptual para a análise e interpretação são monitorizados e confirmados constantemente.

As estratégias de verificação surgem com o objectivo de ajudar o investigador a saber quando deve prosseguir, parar ou modificar o rumo da pesquisa com vista a conseguir a validade e fiabilidade e assegurar o rigor e, segundo Morse *et al.* (2002), são as seguintes: *methodological coherence*, *theoretical sampling* e *sampling adequacy*, *analytic stance*, e *saturation*.

Na perspectiva dos autores, não é possível dissociar estas estratégias do trabalho analítico do investigador que está subjacente a elas e

das quais depende. Ou seja, o primeiro requisito tem a ver com o estilo do investigador e com aquilo que designam por *investigator responsiveness* expressão utilizada por Morse *et al.* (2002) que traduzimos por “sensibilidade do investigador”.

A sensibilidade do investigador (*investigator responsiveness*)

A pesquisa é tão boa quanto o investigador. É a sua criatividade, sensibilidade, flexibilidade e destreza em utilizar as estratégias de verificação que determinam a validade e fiabilidade do estudo qualitativo. Por exemplo, a formulação de conjecturas determina a intencionalidade da amostra; da análise dos dados é que depende o recrutamento dos novos participantes. Dentro das noções de categorização e saturação estão estratégias de amostragem que asseguram a replicação e confirmação.

A prontidão e a atenção do investigador em decidir se o esquema de categorias é de manter ou se pelo contrário parece restrito ou indefinido (há que o modificar) influenciam os resultados. Por isso é fundamental que o investigador permaneça aberto, que use a sensibilidade a criatividade e reflexão e que esteja sempre pronto a pôr de lado ideias com pouco suporte mesmo que de início o tivessem entusiasmado pelo potencial que pareciam conter. São essas qualidades ou actos que são capazes de produzir conhecimento científico e que são cruciais para que um estudo qualitativo seja válido e fiável.

Na perspectiva de Morse *et al.* (2002), a falta de sensibilidade/acurácia do investigador nas diversas etapas do processo de pesquisa é a maior ameaça à validade e fiabilidade do estudo e que dificilmente pode ser verificado na aplicação dos critérios *post hoc* da credibilidade. A falta de sensibilidade pode ser fruto de

falta de conhecimento, da preocupação em aderir a instruções em vez de escutar os dados, da inabilidade para abstrair, sintetizar ou ir mais além dos aspectos técnicos da codificação dos dados, da incapacidade para pensar de forma dedutiva (implícita ou explicitamente) a partir de assumpções previamente estabelecidas ou de um referencial teórico, ou da preocupação em seguir instruções que deveriam ser usadas de forma criativa na tomada de decisões.

As estratégias de verificação

Dentro do processo de pesquisa em si, as estratégias de verificação que asseguram ao mesmo tempo a fiabilidade e validade dos processos de recolha de dados são as seguintes:

1. Coerência metodológica (*methodological coherence*)
2. Adequação da amostragem teórica (*theoretical sampling* e *sampling adequacy*)
3. Processo interactivo de recolha e análise de dados (*analytic stance*)
4. Pensar de forma teórica (*thinking theoretically*)
5. Desenvolvimento de teoria (*theory development*).

O primeiro requisito a ter em conta é a coerência metodológica. O objectivo desta estratégia de verificação é assegurar uma articulação correcta entre a questão de investigação e os procedimentos metodológicos. A natureza circular, iterativa e interactiva da pesquisa qualitativa exige que o problema se adapte ao método, que, por sua vez, tem que adaptar-se aos dados e ao processo de análise. À medida que a pesquisa avança, o processo pode não ser linear. Os dados podem precisar de um tratamento diferente, o que leva a que o problema tenha de ser alterado ou os métodos modificados. A escolha dos participantes pode ter que ser aumentada ou modificada também. A forma como

todos estes componentes se ajustam e reajustam por forma a que não se perca nunca o norte, ou seja, o que é a essência dos objectivos a atingir, leva a que cada um e todos os componentes do processo de pesquisa tenham de ser vistos e analisados como um todo, de forma holística.

Segundo, a amostra tem de ser *apropriada*, composta pelos participantes que melhor representam ou melhor conhecem o tópico sobre o qual incide a pesquisa. Isto assegura a eficiência e uma saturação efectiva das categorias com uma qualidade óptima do poder informativo dos dados e um mínimo de perdas. A adequação da amostra, evidenciada pela saturação e pela replicação, significa que é fundamental assegurar dados suficientes para darem conta da multiplicidade dos aspectos do fenómeno que se quer estudar. Só assim é possível obter a *saturação* dos dados, ou seja, chegar a um ponto que o investigador percebe que não está a ouvir nem a ver nada de novo, que o processo de recolha de dados está terminado.

A busca de casos negativos é também essencial, assegurando a validade pela indicação de aspectos da análise que foram esquecidos ou minimizados. Por definição, a saturação dos dados assegura a replicação das categorias; a replicação verifica e assegura a compreensão e que o processo está completo.

Terceiro, só recolhendo, analisando e confrontando dados concorrentes é possível conseguir uma interacção mútua entre o que é conhecido e o que precisa de se conhecer. Esta interacção entre os dados e a análise é a essência para se atingir a fiabilidade e validade dos resultados de uma pesquisa de cariz qualitativo.

O quarto aspecto a considerar é a capacidade de se *pensar de forma teórica*. As ideias emergem dos dados e são reconfirmadas por novos dados; isto dá origem a novas ideias

que, por sua vez, têm de ser verificadas em dados já recolhidos. Pensar de forma teórica requer macro e microperspectivas, andar para a frente sem atropelos cognitivos, voltar atrás para constantemente pensar e repensar, alicerçando uma sólida base teórica que sustente a interpretação dos dados.

Por último, *desenvolver teoria* implica progredir com sensatez entre a perspectiva micro dos dados para uma compreensão macro de tipo conceptual/teórica. Neste processo, a teoria desenvolve-se através de um duplo mecanismo: (i) como resultado do processo de pesquisa e não como o referencial para a análise a ser desenvolvida; (ii) como um termo de comparação que permite o desenvolvimento de novos postulados/conceitos. As teorias válidas são bem desenvolvidas e fundamentadas, são amplas, lógicas, parcimoniosas e consistentes (Glaser, 1978).

Na perspectiva de Morse *et al.* (2002), as estratégias de verificação devem acompanhar de forma cumulativa e interactiva o desenrolar de um estudo qualitativo no sentido de assegurarem o seu rigor e qualidade científica. Claro que se trata de um conjunto de procedimentos exigentes na medida em que implicam uma atitude de permanente questionamento e responsabilização por parte do investigador que não deixa que a questão do rigor se coloque como uma reflexão *a posteriori* quando o estudo já está terminado.

No entanto, consideram, se bem interiorizadas e aplicadas pelo investigador dão garantias de rigor e qualidade científica. Para que continuar a utilizar expressões diferentes para aferir um mesmo critério? Na perspectiva de Morse *et al.* (2002), o conceito de validade deve ser sinónimo de rigor em todos os estudos, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo. Validar é investigar, verificar, questionar, teorizar, e, embora cada paradigma

utilize para o efeito estratégias diversificadas, isso não justifica a utilização de expressões diversas.

Na perspectiva dos autores, a unificação conceptual advoga a favor da valorização das metodologias qualitativas junto da comunidade científica, que não pode continuar a olhar estes modelos metodológicos como formas de investigação *soft* indicadas apenas para os estudos menos rigorosos (Lecompte, 1990).

Conclusão

A questão do rigor e da qualidade dos métodos qualitativos continua a ser oportuna e actual, sobretudo se considerarmos o aumento significativo de estudos enquadrados no âmbito do paradigma interpretativo que têm sido desenvolvidos no âmbito da investigação educativa a nível nacional e internacional.

Neste artigo, começámos por apresentar as posições que vêm sendo alvo de debate em cenários internacionais quando se equaciona a questão da qualidade científica da investigação qualitativa. Começámos então por apresentar a posição mais extremista, e talvez por isso menos aceite, dos que defendem que os investigadores qualitativos não precisam de se preocupar sequer com a questão do rigor científico dos métodos que utilizam dada a especificidade da base teórica que fundamenta tais modelos de pesquisa.

Na posição oposta, apresentámos duas posturas alternativas que partilham uma mesma ideia central: a necessidade e importância de se avaliar o rigor e a qualidade dos estudos qualitativos. As diferenças, mais subtis, situam-se sobretudo ao nível de uma questão terminológica: devem (ou não) existir termos distintos para aferir o rigor e qualidade científica dos estudos qualitativos? Por que não adoptar o conceito generalista e abstracto de validade e fide-

idade a todos os métodos da pesquisa educativa sejam eles de cariz qualitativo ou quantitativo?

Na nossa perspectiva, mais importante do que a unificação terminológica seria clarificar e definir um conjunto de medidas que implicassem a comunidade de investigadores em Ciências de Educação, ou seja, não apenas quem investiga, mas sobretudo quem avalia o mérito científico dos estudos realizados.

As estratégias de verificação sugeridas por Morse *et al.* (2002) que apresentámos ao longo do texto podem ser, no nosso ponto de vista, um bom ponto de partida para tal tarefa. De facto, se atentarmos bem nos seus pressupostos da pesquisa interpretativa e no seu objectivo último – compreender os fenómenos desde o ponto de vista dos actores sociais – verificamos que o trabalho do investigador se centra na descoberta da variabilidade das relações comportamento/significado e visa, ao nível teórico, à descoberta “de esquemas específicos da identidade social de um dado grupo” (Erickson, 1986, p.132).

Os resultados de uma investigação qualitativa são sempre uma visão subjectiva que implica necessariamente o investigador com todo o seu *background* pessoal e profissional. Como refere Patton, na pesquisa qualitativa chegamos sempre a uma mesma conclusão, ou seja, que “o factor humano é a sua maior força mas também a sua principal fraqueza” (Patton, 1990, p. 372). Ou seja, a qualidade de um estudo qualitativo depende do treino, dos conhecimentos e sobretudo das capacidades do investigador. Precisamos, por isso, de investigadores treinados, conscientes mas também de investigadores que conheçam as “regras do jogo”. As propostas aqui apresentadas e discutidas são o nosso contributo para a definição de um referencial que a todos nos norteie em prol

da qualidade da pesquisa qualitativa que venha a ser realizada num futuro próximo.

Referências

- ALTHEIDE, D. e JOHNSON, J.M. 1998. Collecting and Interpreting validity in qualitative research. In: N.K. DENZIN e Y.S. LINCOLN (eds.), *Collecting and interpreting validity in qualitative materials*. Thousand Oaks, Sage Publications, p. 283-312.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 335 p.
- BRAVO, M.P.C. e EISMAN, L.B. 1998. *Investigación educativa*. 3ª ed., Sevilla, Ediciones Alfar, 362 p.
- CARR, W. e KEMMIS, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martinez Roca, 245 p.
- COUTINHO, C.P. e CHAVES, J.H. 2002. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, **15**(1):221-244.
- CRESWELL, J. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Sage Publications, 403 p.
- CROTTY, M. 1998. *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London, Sage Publications, 248 p.
- DENSCOMBE, M. 2001. *The good research guide for small scale research projects*. Buckingham, Open University Press, 248 p.
- DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y. 2000. The discipline and practice of qualitative research. In: N.K. DENZIN e Y.S. LINCOLN (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, p. 1-28.
- ERLANDSON, D.A.; HARRIS, E.L.; SKIPPER, B.L. e ALLEN, S.D. 1993. *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, Sage Publications, 224 p.
- ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan, p. 119-161.
- FIRESTONE, W. 1990. Toward a paradigm-praxis dialectic. In: E. GUBA (ed.), *The paradigm dialog*. Newbury Park, Sage Publications, p. 105-124.
- FLICK, U. 1998. *An Introduction to Qualitative Research*. London, Sage Publications, 293 p.
- FRANKEL, R. 1999. Standards of qualitative research. In: B.F. CRABTREE e W.L. MILLER (eds.), *Doing qualitative research*. 2ª ed., Thousand Oaks, Sage Publications, p. 333-346.
- GLASER, B.G. 1978. *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, Sociology Press, 164 p.
- GORMAN, G.E. e CLAYTON, P. 1997. *Qualitative research for the information professional: A practical handbook*. London, Library Association Publishing, 282 p.
- GUBA, E. 1981. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, **29**:75-92.
- GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. 1988. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In: D.M. FETTERMAN (ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution*. London, Praeger, p. 89-115.
- GUBA, E. e LINCOLN, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In: N.K. DENZIN e Y. LINCOLN (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, p. 105-117.
- JANESICK, V.J. 1994. The dance of qualitative design. In: N.K. DENZIN e Y.S. LINCOLN (eds.), *Handbook of qualitative research*. London, Sage, p. 209-219.
- LATORRE, A.; DEL RINCON D. e ARNAL, J. 1996. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Hurtado Ediciones, 315 p.
- LECOMPTE, M.D. 1990. Emergent paradigms – How new? How necessary? In: E. G. GUBA (ed.), *The paradigm dialogue*. Newbury Park, Sage Publications, p. 246-255.
- LEININGER, M. 1994. Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In: J. MORSE (ed.), *Critical issues in qualitative research methods*. Newbury Park, Sage Publications, p. 95-115.
- LINCOLN, Y.S. 1995. Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, **1**:275-289.
- LINCOLN, Y. e GUBA, E. 1991. *Naturalistic inquiry*. New York, Sage, 416 p.
- MERTENS, D.M. 1998. *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London, Sage Publications, 422 p.
- MILES, M.B. 1979. Qualitative data as an attractive nuisance: the problem of analysis. *Administrative Science Quarterly*, **24**:590-601.
- MILES, M. e HUBERMAN, M. 1994. *Qualitative data analysis*. 2ª ed., Thousand Oaks, Sage Publications, 338 p.
- MORSE, J.; BARRETT, M.; MAYAN, M.; OLSON, K. e SPIERS, J. 2002. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, **1**(2). Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html>, acesso em 20/07/2006.
- MYERS, M.D. 1997. Qualitative research in information systems. *MIS Quarterly*, **21**(2):241-242. Disponível em: <http://www.auckland.ac.nz/msis/isworld>, acesso em: 24/12/2000.
- OKA, T. e SHAW, I. 2000. Qualitative research in social work. Disponível em: <http://pweb.sophia.ac.jp/~t-oka/papers/2000/qrsww/qrsww.html>, acesso em: 29/09/2006.
- PATTON, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2ª ed., Newbury Park, Sage Publications, 532 p.
- PICKARD, A. e DIXON, P. 2004. The applicability of constructivist user studies: How can constructivist inquiry inform service providers and systems designers? *Information Research*, **9**(3), paper 175. Disponível em: <http://Information.R.net/ir/9-3/paper175.html>, acesso em: 20/12/2000.
- PONTE, J.P. 1994. O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, **3**(1):3-17.
- RAMOS, A. 2005. *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Braga, Portugal. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 311 p.
- ROSSMAN, G.B. e WILSON, B.L. 1985. Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, **9**(5):627-643.
- SANDELOWSKI, M. 1986. The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, **8**(3):27-37.
- SCHWANDT, T.A. 1997. *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, Sage Publications, 183 p.

- SEALE, C. 2000. *The quality of qualitative research*. London, Sage Publications, 214 p.
- SHAW, I.F. 1999. *Qualitative evaluation*. London, Sage Publications, 226 p.
- SILVERMAN, D. 1997. Validity and credibility in qualitative research. In: G. MILLER e R. DINGWALL (eds.), *Context and method in qualitative research: The alternative paradigm*. London, Sage Publications, p. 12-25.
- STAKE, R.E. 1994. Case studies. In: N. DENZIN e Y. LINCOLN (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, p. 236-247.
- STAKE, R.E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 175 p.
- TAYLOR, S. e BOGDAN, R. 1992. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 343 p.
- THORNE, S. 1997. The art (and science) of critiquing qualitative research. In: J. MORSE (ed.), *Completing a qualitative project: details and dialogue*. Thousand Oaks, Sage Publications, p. 117-132.
- USHER, R. 1996. A critique to the neglected epistemological assumptions of educational research. In: D. SCOTT e R. USHER (eds.), *Understanding educational research*. London, Routledge, p. 9-32.
- VIEIRA, C.M. 1999. A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, **XXXIII**(2):89-111.
- WHITTEMORE, R., CHASE, S.K. e MANDLE, C.L. 2001. Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, **11**:522-537.
- WOLCOTT, H. 1990. On seeking—and rejecting—validity in qualitative research. In: E.W. EISNER e A. PESHKIN (eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York, Teachers College Press, p. 121-152.

Submetido em: 20/11/2007

Aceito em: 25/01/2008

Clara Pereira Coutinho
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
Portugal